



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**SEGUNDA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**Pedagogia Tradicional e Pedagogia Progressista:  
um estudo sobre a relação professor-aluno**

**AUTORA: CRISTINA BARBOSA BORGES**

**ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA**

**Planaltina - DF  
Dezembro, 2014**



# **Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**SEGUNDA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**Pedagogia Tradicional e Pedagogia Progressista:  
um estudo sobre a relação professor-aluno**

**AUTORA: CRISTINA BARBOSA BORGES**

**ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA**

*Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Banca Examinadora,  
como exigência parcial para a obtenção  
de título de Licenciada do Curso de  
Licenciatura em Ciências Naturais, da  
Faculdade UnB Planaltina, sob a  
orientação da Professora Doutora  
Juliana Eugênia Caixeta.*

**Planaltina - DF**

**Dezembro, 2014**

## Pedagogia Tradicional e Pedagogia Progressista: um estudo sobre a relação professor-aluno

Cristina Barbosa Borges

**Resumo:** A função da escola é compartilhar os conhecimentos sistematizados pela humanidade e possibilitar relações que favoreçam o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia moral. Entre as relações mais importantes da escola está a relação professor-aluno. Neste trabalho, enfocaremos a teoria e a prática pedagógica à luz da pedagogia tradicional e da pedagogia progressista (SAVIANI, 2007). O objetivo deste trabalho foi comparar os resultados de uma sequência didática sobre alimentação baseada na pedagogia tradicional e na pedagogia progressista. As sequências didáticas foram aplicadas a 15 alunos do quinto ano de uma escola pública de Ceilândia. Foram realizados, ao todo, seis encontros de coleta de dados. Os resultados mostraram que o desempenho dos alunos foi melhor na sequência didática inspirada na metodologia progressista, porque as respostas foram mais criativas, aprofundadas e expressaram a diversidade de estratégias mediacionais vivenciadas em sala de aula.

**Palavras-chaves:** relação professor-aluno, pedagogia tradicional, pedagogia progressista, alimentação saudável.

### **ABSTRACT**

The school function is to share the knowledge systematized by mankind and enable relationships that foster the development of critical thinking and moral autonomy. Among the most important relationships of the school is the teacher-student relationship. In this paper, we focus on the theory and teaching practice in the light of traditional pedagogy and progressive pedagogy (Saviani, 2007). The objective of this study was to compare the results of an instructional sequence on food based on traditional pedagogy and progressive pedagogy. The didactic sequences were applied to 15 students of the fifth year of a public school in Ceilândia. Were carried out in all six data collection meetings. The results showed that student performance was better in the instructional sequence inspired by the progressive methodology, because the answers were more creative, depth and expressed the diversity of experienced mediational strategies in the classroom.

Keywords: teacher-student relationship, traditional pedagogy, progressive pedagogy, healthy food.

## **INTRODUÇÃO**

A função da escola é compartilhar os conhecimentos sistematizados pela humanidade e possibilitar relações que favoreçam o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia moral. Freire (1996) demonstra perceber a escola como um ambiente favorável à aprendizagem significativa, desde que a relação professor-aluno aconteça baseada no diálogo, com a valorização e respeito mútuos. Neste contexto, o espaço escolar pode contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico e o estímulo à descoberta tanto por parte de alunos quanto por parte de professores. Neste prisma, a relação que se estabelece entre educador e educando é alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo.

Freire (1996), ao defender o diálogo na relação pedagógica, reforça que a relação ensino-aprendizagem se concretiza no processo de busca e troca de saberes permanentes, sem que isso implique em descaracterizar o rigor teórico que deve permear o ato educativo. É a partir desta concepção, que esta pesquisa foi desenvolvida. Portanto, neste trabalho, damos foco à relação professor-aluno como uma unidade interacional fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

No contexto educacional, as concepções relacionadas à educação têm sofrido transformações ao longo dos séculos, permitindo que, atualmente, possamos discutir a relação professor-aluno a partir do ponto de vista da concepção interacionista, que compreende que o processo de ensinar e aprender tem caráter relacional e acontece no espaço do entre, construído, especialmente, por professores e alunos, na ação pedagógica. Nesse sentido, Freire (2009) defende que proporcionar uma educação que não privilegie só a leitura das palavras, mas também a leitura do mundo, permite uma maior interação do indivíduo com o meio em que ele vive, desenvolvendo o raciocínio

crítico no contexto da leitura, com o objetivo de criar condições para o exercício da cidadania, que é a principal tarefa do processo educacional.

Se por um lado, neste trabalho, apoiamo-nos em uma concepção interacionista de educação, entendemos que precisamos de um olhar histórico para dar conta da compreensão das várias relações possíveis entre professores e alunos. Para tanto, recorremo-nos a Saviani (2007) que organiza as tendências e concepções da educação em três grandes grupos: Pedagogia tradicional (teorias não críticas), Teorias Crítico-Reprodutivistas e Pedagogia Progressista (teorias críticas). Neste trabalho, o enfoque será dado ao primeiro e ao terceiro grupo, por entender que são neles que estão situadas as tendências e concepções que tratam mais diretamente a relação professor/a e aluno/a. Portanto, os dois grupos aqui discutidos são Pedagogia tradicional e Pedagogia Progressista. Para Libâneo (2006), fica “evidentemente que tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (p. 21).

De acordo com a pedagogia tradicional, o professor se limita a transmitir o conhecimento, tornando-o autoridade do saber. O relacionamento do professor com o aluno é descrito por Libâneo (2006) como:

predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio (p. 24)

Nesta concepção de educação, quanto mais vezes o professor narra determinado conhecimento, acredita-se que mais fácil é para o aluno memorizar e transferir o que aprendeu para seus processos avaliativos, em geral, provas. Logo, não se percebe a construção de um conhecimento como um processo colaborativo, ele é unidirecional: do professor para o aluno, que, etimologicamente, significa sem luz.

Por outro lado, a pedagogia progressista vem com o desafio de superar visão fragmentada e tecnicista do ensino. Ela nasce como uma resposta progressiva à pedagogia tradicional. De acordo com Behrens (2005, p.26), “A passagem para um

novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando”.

Desse modo, os pressupostos da metodologia progressista levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história. Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nesta perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. Portanto, o professor atua como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca, no diálogo, a produção do conhecimento. O professor assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.

Com essa concepção de educação, a relação professor-aluno deixa de ser rigorosamente formalizada, linear e fragmentada. Em contraposição a isto, ela busca a reaproximação do todo, superando a fragmentação do ensino e a simples reprodução do conhecimento. A ação pedagógica leva à produção do conhecimento que busca a formação de um sujeito crítico e inovador. Para isso, o professor deve questionar e induzir seus alunos à crítica da realidade circundante, abrindo espaço para a democratização do saber. Segundo Freire (1996, p.81), “ensinar é a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também”.

Sabemos que as tendências pedagógicas foram originadas num determinado momento histórico, tendo em vista que, durante a sua trajetória, poderiam ser aperfeiçoadas ou mesmo substituídas. Para Freire (1996 p.34), faz parte do pensar certo a “[...] disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho”.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor -mediador como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.

De acordo com o posicionamento de Freire (1996), percebe-se uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire (2009) acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito [...] (p. 91).

Já para Vygotsky (1991), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A visão mais importante para compreendermos a teoria vygotskyana sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação. De acordo com Oliveira (2002, p. 26), “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Ao se falar em mediação, não se pode deixar de mencionar outro conceito de destaque na teoria de Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP se refere à diferença entre aquilo que o aluno já sabe (desenvolvimento real), isto é, aquilo que ele consegue fazer sozinho, e aquilo que o indivíduo pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas (desenvolvimento potencial).

Do ponto de vista de Vygotsky (1991), o indivíduo se desenvolve à medida que interage com o meio e com os outros indivíduos. Nesta perspectiva, o resultado desta interação pode propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento, pois, ao assimilar novos conhecimentos, o aluno passa a usá-los em diversas situações e contextos, acadêmicos ou não, caracterizando o aprendizado. Desse modo, esta aprendizagem por sua vez, impulsiona o desenvolvimento à medida que promove avanços em seu nível de desenvolvimento real e potencial. Neste sentido, a aquisição de conceitos, valores, linguagem e o próprio conhecimento são produzidos pelo processo de internalização que ocorrem conosco a partir de suas interações sociais. Para Vygotsky (1991), o

desenvolvimento é um processo que se constrói de fora para dentro, mediados pelas relações intra e interpessoais – na troca com outros sujeitos e consigo próprio – que vão se constituindo em significados, orientando a compreensão de papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos.

Então, o papel do professor mediador na aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, segundo a teoria de Vygotsky (1991), é organizar uma prática pedagógica que leve em consideração o que os alunos trazem consigo, vislumbrando uma nova condição, no aprender a aprender.

Diante do exposto acima e, para efetivação de uma escola de qualidade, na qual o pressuposto é a interação entre seus atores, nosso maior desafio é tornar a sala de aula um espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto. Neste contexto, o que se espera da educação é que ela crie espaços para a prática da reflexão, da crítica e do diálogo. Para isso, exige-se que os educadores criem condições para a construção coletiva do conhecimento num processo em que o professor e o aluno não se reduzam à condição de apenas um que ensina, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1997). Desse modo, a prática educativa é um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, a partir da negociação de significados, no processo sociocomunicativo.

## **2.2. Subjetividade e Aprendizagem**

A aprendizagem no contexto educacional, por muito tempo, foi vista como um processo de absorção do conhecimento transmitido pelo professor. No entanto, a aprendizagem que defendemos, neste trabalho, é aquela que transforma o sujeito, a partir de saberes partilhados e significados negociados: “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). A partir desta concepção, temos que professor e aluno fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Por isso, Freire (1996, p. 21) considera que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.



Neste contexto, é importante relacionar subjetividade e aprendizagem. Para Gonzalez Rey (2003), a aprendizagem, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito:

O processo de ensino-aprendizagem, como já visto, é um processo multidimensional e, mais ainda, complexo. Isso quer dizer que as dimensões desse processo não estão simplesmente relacionadas entre si, mas formam novas sínteses, novas formas de organização que representam processos qualitativamente novos, não explicáveis pela soma mecânica das dimensões. Assim, por exemplo, o cognitivo e o afetivo não são processos diferentes que se adicionam, como muitas vezes se considera o senso comum. A integração do cognitivo e do afetivo conduz um novo tipo de unidade psicológica: o sentido (p.35).

Isto significa que Gonzalez Rey (2003) entende a subjetividade como os sentidos produzidos pelos indivíduos a partir dos significados estabelecidos socialmente, tornando-o construtor de novas reflexões e ações dentro do contexto social do qual faz parte. A subjetividade é, portanto, a construção resultante das relações entre o individual e o social a partir da produção de sentidos. Assim, cada aluno, por meio da representação de suas experiências histórico-sociais, elabora o conhecimento que aprende agregando sentido e significado próprios.

Essa concepção da subjetividade implica o repensar das práticas pedagógicas, as quais devem oportunizar o posicionamento ativo, crítico, reflexivo e criativo do aluno frente sua aprendizagem de modo que a produção destes sentidos esteja favorecida (GONZALEZ REY, 2005).

São muitos os desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem e o papel que o professor desempenha nesse contexto é de minimizar muitas dificuldades e maximizar as potencialidades das interações em sala de aula. Cabe a nós, enquanto educadores, o dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam. Tudo isso implica um repensar ético, em que o educador assuma a responsabilidade pelo outro e que esse outro ocupe seu espaço único e ativo no processo educativo (FREIRE, 1996; GONZALEZ REY, 2005; Vygotsky, 1991).

## **OBJETIVOS**

Geral: comparar os resultados de uma sequência didática sobre alimentação baseada na pedagogia tradicional e na pedagogia progressista (SAVIANI, 2007).

Específicos:

- Realizar uma sequência didática sobre alimentação a partir da pedagogia tradicional.
- Realizar uma sequência didática sobre alimentação a partir da pedagogia progressista.
- Aplicar um questionário avaliativo ao final de cada sequência didática.
- Comparar o resultados de ambos os questionários.

## **METODOLOGIA**

Optamos por uma metodologia qualitativa, por considerar que este tipo de abordagem propicia um contato direto e prolongado da pesquisadora com a situação e os sujeitos participantes da pesquisa, além de permitir a utilização de diferentes técnicas de coletas de dados. Utilizou-se do ambiente natural como fonte direta de dados e que, segundo Ludke e André (2003), tem o pesquisador como seu principal instrumento.

## **PARTICIPANTES**

Participaram desta pesquisa 15 alunos do quinto ano de uma escola pública de Ceilândia.

## **INSTRUMENTO**

Foram construídos dois questionários, contendo perguntas abertas sobre o tema da sequência didática alimentação e tendo em vista o objetivo da pesquisa. O anexo 1 contém os questionários utilizados ao final de cada sequência didática.

## **PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS**

- **O PROJETO DE INTERVENÇÃO**

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto de intervenção sobre alimentação. A intervenção foi construída em dois momentos: no primeiro, o foco da sequência didática foi a metodologia tradicional de ensino. Nesse paradigma, o conhecimento é concebido como algo pronto e que deve ser repassado aos estudantes para seja memorizado, não havendo no contexto de sala de aula, espaço para manifestações criativas e/ou afetivas para o sujeito da aprendizagem (SAVIANI, 2007). Por outro lado, num segundo momento, a sequência didática foi fundamentada na pedagogia progressista, na qual possibilita ao estudante construir sua própria aprendizagem com a mediação do professor (SAVIANI, 2007).

A seguir, apresentamos cada momento.

### **Momento 1: Pedagogia Tradicional**

O primeiro momento aconteceu em uma aula. Nela, houve a aplicação do questionário 1 do anexo 1. O questionário continha perguntas sobre alimentação os quais os alunos deveriam responder sem intervenção, baseado somente nos conhecimentos pré-existentes. As respostas do questionário 1 não foram utilizadas para contribuir na aula.

Dando sequência à aula, foi utilizado o texto de apoio (ver tabela 1) que foi colocado no quadro para transcrição dos alunos no caderno. Após a transcrição, houve a leitura individual e sem interpretações desse texto. Logo em seguida, aplicou-se o questionário 2 do anexo 1.

#### **Questão de sobrevivência**

A alimentação adequada é essencial para mantermos uma vida saudável. Para estar bem nutridos, devemos consumir alimentos variados, de boa qualidade e em quantidades apropriadas. Sem isso, crianças, jovens e adultos não desenvolvem plenamente seus potenciais físicos, intelectuais e emocionais. São os alimentos que oferecem a energia que precisamos para crescer e para realizar atividades físicas. Além disso, fazem com que as funções básicas do corpo (respiração, funcionamento do cérebro, controle da temperatura, circulação sanguínea e digestão) e o sistema imunológico desempenhem corretamente o seu papel.

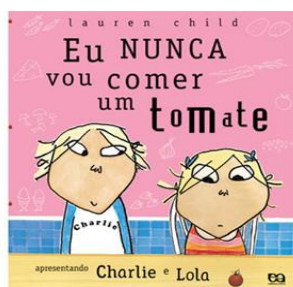
Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/praticapedagogica/alimentacao-e-cultura-426255.shtml>

Tabela 1: contém o texto de apoio utilizado no momento tradicional

## Momento 2: Pedagogia Progressista

O segundo momento aconteceu em cinco aulas. Na primeira aula, houve uma roda em que cada aluno escolheu sua fruta ou legume sem repetir a escolha do colega. A chamada foi feita não pelo nome dos alunos e sim pelo nome da fruta ou legume escolhido. Após este momento inicial, foi feita a leitura do livro *Eu nunca vou comer um tomate*, de Lauren Child (2000) (ver figura 1). Este livro foi escolhido porque pretendíamos estimular hábitos alimentares melhores, assim como informar a importância das frutas e verduras no dia a dia e ressaltar que a importância delas para o crescimento e desenvolvimento das crianças, apesar de elas nem sempre ingerirem estes tipos de alimentos.

Figura 1: apresenta a capa do livro utilizado na sequência didática do segundo momento.



Em seguida à leitura, os alunos ilustraram os alimentos de sua preferência e logo depois renomearam os que não gostavam. Esta atividade se fundamentou na narrativa do livro em que o irmão de Lola inventa nomes novos para os legumes a fim de fazer com que ela os coma.

A próxima atividade foi a plantação de sementes de tomates. Os alunos receberam sementes de tomates e uma garrafa pet com um corte retangular no meio. Eles foram orientados a confeccionar furos no outro lado da garrafa e colocar terra para a plantação das sementes.

Todas as atividades foram executadas por meio do diálogo entre professora-pesquisadora e alunos.

Na segunda aula, houve uma roda de conversa em que cada aluno contou o que comeu em casa. Nesse momento, foi discutido em conjunto o que era considerado saudável ou não.

Em seguida, os alunos, juntamente com a professora-pesquisadora, a partir de colagens de revistas, montaram uma pirâmide alimentar em uma cartolina. A professora-pesquisadora liderou um debate sobre os alimentos que devem ter o maior consumo e os que devem ser consumidos com menos frequência e/ou quantidade. No debate, os estudantes discutiram sobre os malefícios e benefícios dos alimentos.

Para finalização da aula, foi realizado o jogo dos sentidos, em que cada aluno teve os olhos vendados e recebeu um alimento para deduzir qual alimento era. Inicialmente, foram estimulados a usar o tato, em seguida o olfato e, por fim, o paladar.

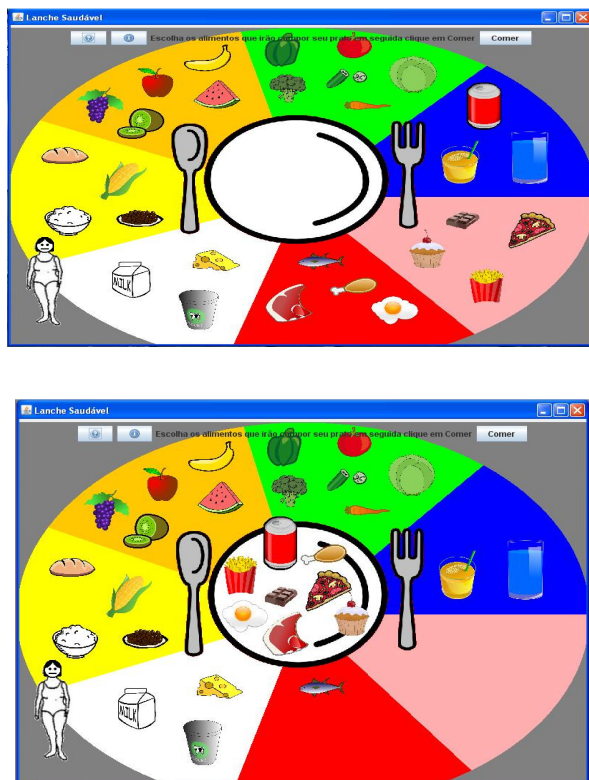
Dando sequência, na terceira aula, foi solicitado aos alunos que organizassem uma lista de alimentos que consideravam saudáveis e não saudáveis e, em seguida, foi proposta uma pesquisa na sala de informática sobre o tema alimentação saudável. Ao final, foi apresentado em um painel as 10 recomendações da classe para uma alimentação saudável. Neste dia, foi solicitado como tema de casa uma pesquisa sobre a banana que deveria ser apresentada na próxima aula. Além disso, cada aluno/a deveria trazer uma banana.

A quarta aula iniciou-se com uma rodinha, onde o grupo todo debateu a pesquisa feita em casa e uma receita de bolo de banana trazida pela professora. Após, os alunos foram direcionados ao refeitório e com a ajuda da professora fizeram um delicioso bolo com a fruta trazida de casa. Enquanto esperavam o bolo ficar pronto, todos voltaram para a sala e os alunos foram incentivados a produzirem os personagens do livro com materiais lã, sucatas, tintas e botões. Esta atividade teve a intenção de estimular criatividade e imaginação dos alunos e também o conhecimento pelos seus gostos e preferências alimentares. Durante o recreio, que foi dirigido, os alunos receberam orientações de um jogo cooperativo aonde cada participante segurava a ponta de um tecido ( TNT) com um orifício e foram orientados a não deixarem cair o tomate por esse orifício. Todos fizeram com que o tomate percorresse o pano sem cair. Este jogo incentivou a colaboração e o trabalho em equipe. Também percepção e coordenação motora.

Na quinta aula, para finalizar a sequência didática, os alunos foram à sala de informática e utilizaram o software educativo Lanche Saudável<sup>1</sup> (ver figuras 2) para montarem virtualmente seu próprio prato. Isso possibilitou a variação e seleção de alimentos para compor seu próprio prato, ao mesmo tempo, em que se permitiu “comer” de uma forma saudável e de maneira descontraída.

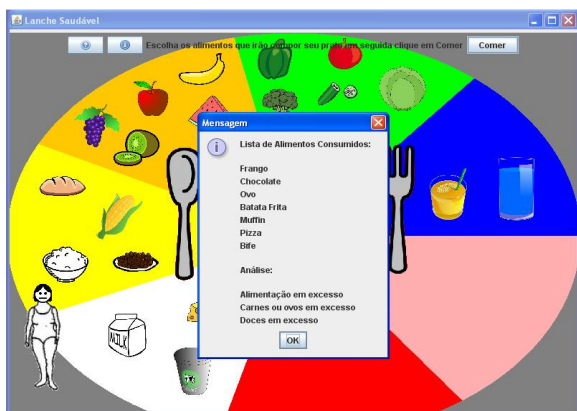
O jogo funciona da seguinte forma: elabora-se um prato a partir de diversos alimentos disponíveis, que estão divididos em categorias: frutas, saladas, carnes, leite e laticínios, guloseimas etc. Finalizada a montagem, a criança recebe uma análise daquela refeição, que alerta para a existência de algum tipo de alimento em excesso ou em falta. Em alguns casos, se a alimentação for considerada ideal, a criança recebe um elogio por ter feito as escolhas corretas.

Figura 2: apresenta telas do jogo Lanche Saudável.



---

<sup>1</sup> Software disponível em: <http://sourceforge.net/projects/lanchesaudavel>.



Após a sala de informática, todos voltaram para a sala, onde foi aplicado o questionário 2.

Em síntese, temos que nos dois momentos foram utilizados os questionários do anexo 1. No momento 1, o questionário avaliativo foi aplicado após a sequência didática tradicional e, no momento 2, após a sequência didática inspirada na pedagogia progressista.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados tendo em vista a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) em que grupos de análise são formados.

## RESULTADOS

Os resultados serão apresentados tendo em vista 4 categorias:

a) **Saberes prévios:** nesta categoria, apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário identificador do anexo 1, considerando cada pergunta:

- Por que nos alimentamos? As respostas se referiram à manutenção da vida, como pode ser lido a seguir:

“Para cuidar da saúde”. (Sara)

“Para não morrer”. (Pedro)

“Para evitar doenças”. (Bia)

- Qual a importância da alimentação? As respostas se referem a dois conceitos principais: manutenção da vida e desenvolvimento para realizar atividades cotidianas:

“Para crescer forte”( Adriano)

“Para nos dá força para brincar, trabalhar” (Joel)

“Minha mãe disse: se eu não comer vou morrer” (Cássia)

- O que sabem sobre a pirâmide alimentar? Apenas um aluno respondeu. Na resposta, associou a pirâmide alimentar à classificação de alimentos:

“Classificação” (Carlos).

- Quais as consequências de uma alimentação errada? As respostas relacionaram a alimentação errada ao desenvolvimento de doenças ou mudanças estéticas:

“Muitas doenças” (Daniel)

“Meu pai quase morreu de problema de coração” (Karina)

“As pessoas ficam gordas” (Carla)

b) **Saberes posteriores metodologia tradicional:** nesta categoria, apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário avaliativo do anexo 1, aplicado após a sequência didática da metodologia tradicional.

Após a leitura do texto, foi permitido aos alunos que consultassem o texto de apoio “Questão de sobrevivência” para responder os questionamentos. A análise permitiu identificar que, em geral, as respostas dos alunos foram cópias do texto. Com relação à alimentação, os alunos escreveram que a alimentação é:

“Essencial para mantermos uma vida saudável”. (Cássia)

“A são os alimentos que oferecem a energia que necessitamos...” (Airton)

Sobre a pirâmide, os alunos continuaram sem responder, exceto Carlos que manteve sua resposta. Em relação às consequências de uma alimentação errada, os alunos responderam sobre o desenvolvimento de doenças ou listaram alimentos errados que gostam de consumir, não respondendo a questão.

“Como salgadinho, pipoca, guaraná, todinho e biscoito recheado, eu adoro”.  
(Daniel)

“As pessoas ficam doentes”. (Sara)



c) **Saberes posteriores metodologia progressista:** nesta categoria, apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário avaliativo, aplicado após a sequência didática da metodologia progressista.

Em geral, as respostas dos alunos foram espontâneas e eles demonstraram ter aprendido os conceitos relacionados à alimentação saudável. Os dados apresentados a seguir expressam este domínio, fruto da participação ativa na construção do conhecimento.

Com relação à alimentação, as respostas dos alunos contemplaram dois aspectos: um foi a necessidade da alimentação para a manutenção da vida e da saúde e outro foi a necessidade de se variar os alimentos consumidos:

“Importante que as pessoas comam vários alimentos para que não fiquem doentes” (Cássia)

“Podemos escolher o que comer para não ficar doente” (Airton)

“Comer legumes, comer bastante feijão e não comer muita batata frita. Troca um biscoito por uma fruta” (Karina)

“Comer verduras. Não gosto muito, mas como fruta, arroz, feijão e maçã”. (Daniel)

Com relação à pirâmide alimentar, os alunos a relacionaram à classificação dos alimentos e se remeteram à aula que tiveram na sala de informática com o software Lanche Saudável:

“Professora esses alimentos está separado por grupo.” (Carlos)

“A pirâmide tem vários alimentos que podemos escolher”. (Daniel)

“Os alimentos são separados por partes”. (Cássia)

“Podemos comer de tudo um pouco”. (Sara)

Sobre as consequências de uma alimentação errada, os alunos responderam, considerando as consequências para si ou analisando os hábitos errados da própria família, como pode ser exemplificado a seguir:

“Quando eu como muita batata frita fico com minha barriga doendo”.  
(Airton)

“Lá em casa minha família toma muito refri”. (Daniel)

d) **Análise das metodologias:** nesta categoria, apresentaremos uma análise da correlação entre os resultados do questionário avaliativo e as metodologias empregadas nas sequências didáticas sobre alimentação.

Considerando as diferentes metodologias utilizadas nas sequências didáticas, os resultados do questionário avaliativo mostraram que o desempenho dos alunos foi melhor após a metodologia progressista, porque os conceitos apresentados nas respostas foram melhor definidos, com mais detalhes e exemplos, que foram construídos pelas próprias palavras dos estudantes e não como cópias do texto Questão de Sobrevivência (ver tabela 2).

Alunos	Questão	Metodologia Tradicional	Metodologia Progressista
Cássia	Noção de alimentação	“Essencial para mantermos uma vida saudável”.	“Importante que as pessoas comam vários alimentos para que não fiquem doentes”.
Daniel	Consequências de uma alimentação errada	“Como salgadinho, pipoca, guaraná, todinho e biscoito recheado, eu adoro”.	“Lá em casa minha família toma muito refri”.
Carlos	Pirâmide	Não foi abordado em sala	“Professora esses alimentos

	alimentar		está separado por grupo.”
Karina	Motivos para nos alimentarmos	“Para estar bem nutridos, devemos consumir alimentos variados, de boa qualidade e em quantidades apropriadas.”	“Comer legumes, comer bastante feijão e não comer muita batata frita. Troca um biscoito por uma fruta”.

Tabela 2: apresenta as respostas dos alunos com relação a perguntas do questionário 2 aplicado durante a sequência didática da metodologia tradicional e progressista.

## DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que houve diferença de qualidade de respostas, considerando o questionário 2 produzido ao fim da sequência didática baseada na metodologia tradicional e sequência didática produzida na metodologia progressista. Apesar de algumas respostas parecerem melhor escritas no questionário 2 do momento 1, inspirado na pedagogia tradicional, percebemos que os textos são cópias e não tratam a espontaneidade de resposta dos alunos, ao contrário do que aconteceu com o questionário 2, do momento 2, inspirado na pedagogia progressista. Segundo Ausubel, citado em Cabrera (2007), a aprendizagem significativa pode ser observada quando o estudante consegue usar suas próprias palavras e exemplos da sua vida para enunciar sua aprendizagem. A isto, Ausubel denomina aprendizagem substantiva (CABRERA, 2007).

Considerando o momento 1, relacionado à pedagogia tradicional, foi notado desmotivação no processo de ensino-aprendizagem e uma relação professora-aluno pautada na rigidez de papéis e de atuação. Não houve o envolvimento por parte dos alunos, nem o despertar da curiosidade acerca do assunto a ser abordado. As estratégias utilizadas no momento 1, como: questionários, cópia de texto e leitura individual não foram suficientes para gerar resultados importantes para a aprendizagem dos alunos, haja vista que todo o trabalho pedagógico foi voltado para a memorização e repetição de informações. Desse modo, o método tradicional não provocou mudanças significativas na concepção dos alunos sobre alimentação saudável, como verificamos pela

apresentação dos dados no item b da seção resultados: os alunos reproduziram com exatidão as respostas copiadas do texto de apoio (ver tabela 2).

Além disso, durante a aula, os alunos permaneceram passivos e prontos para executarem as atividades repetitivas da professora. Nesse sentido, o momento 1 refletiu o que Freire (1970) nomeia como educação bancária: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1970, p. 58). Em outras palavras, foi possível identificar a precisão na reprodução do conteúdo ofertado no questionário 2, mas isto parece não ser aprendizagem que transforma, como defendem Freire (1970; 2009), Vygotsky (1991) Saviani (2007) e Libâneo (2006). Quando discutem a metodologia da pedagogia tradicional, esses autores reforçam o problema da inatividade do alunos e a desconsideração de seu aprendizado fora da escola e de seus esforços espontâneos para a compreensão da realidade. Assim, segundo Freire (1970), descreve que, nesta metodologia, o ser humano é considerado uma tábula rasa no início de sua vida, na qual progressivamente são impressas informações e imagens fornecidas pelo ambiente. Desse modo, teremos um produto acabado, reproduzido, em que o conhecimento concreto se faz presente na aula expositiva.

Ao iniciar com a proposta metodológica baseada na pedagogia progressista, os alunos já tinham uma ideia sobre a temática, devido à aplicação da metodologia tradicional no primeiro momento. Mas, a maneira com se desenvolveu o mesmo tema chamou-lhes a atenção, afinal iniciaram a aula com a escolha da fruta. O objetivo da interação foi romper com o distanciamento entre professor e aluno e fazer com que as interações alunos-alunos, alunos-professora-pesquisadora e alunos-objeto do conhecimento-professora-pesquisadora fossem possíveis, por meio de diferenciadas mediações. Ao oportunizar aos alunos maneiras diferentes de aprender o mesmo assunto, foram geradas diferentes zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991), que são espaços de aprendizagem. O reflexo desses espaços foi a participação ativa dos alunos nas atividades. A professora-pesquisadora proporcionou várias experiências e situações que os fizessem refletir e gerar conhecimento sobre a temática. Observou-se que a relação professora-pesquisadora-alunos, nesta metodologia, não consistiu na transmissão de verdades e informações, mas na construção colaborativa, em que todos tiveram chance de contribuir. Esta concepção de ensino possibilitou ao aluno a troca de experiências, estimulou a capacidade de criação, a iniciativa, o

questionamento, a experimentação, ou seja, houve abertura para que o aluno explorasse, manipulasse, formulasse e expusesse suas ideias sob determinado conhecimento. A metodologia oportunizou o uso de diferentes estratégias mediacionais, contemplando uma diversidade maior de possibilidades de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

A construção do conhecimento e a relação que se estabelecia em sala era uma prática pedagógica em que professora e alunos participavam na construção do saber de forma prática e eficiente. Isso foi visto nos resultados do item c da seção Resultados.

No momento 2 do projeto de intervenção, os estudantes perceberam que a professora-pesquisadora não era dona do conhecimento, mas, como definido teoricamente por Freire (1996), Gonzalez Rey (2005) e Vygotsky (1991), aquela que tem definido o seu papel de subsidiar seus alunos na construção efetiva do saber. Após as duas metodologias aplicadas, o questionário de avaliação evidenciou que os alunos conseguiram elaborar suas respostas com mais profundidade, baseados nas experiências adquiridas em sala e pelas trocas de opiniões entre eles.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho foi realizado com o intuito de verificar e analisar a interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista metodologias baseadas em duas concepções diferentes: pedagogia tradicional e progressista. Os resultados evidenciaram que os alunos tiveram melhor desempenho na sequência didática inspirada na metodologia progressista, em que a relação professora-pesquisadora e alunos foi construída num contexto de cooperação intelectual.

Na prática da ação pedagógica, foi possível identificar que metodologias fundamentadas na pedagogia tradicional desconsideram as características singulares dos sujeitos, nivelando todos a um modelo. Por outro lado, metodologias inspiradas na pedagogia progressista permitem a construção de espaços diversos de criação e de colaboração mútua.

Esta pesquisa evidenciou que a interação existente entre professora/alunos deve se basear, principalmente, no diálogo, na participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, há que se possibilitar ambiente de troca e construção do saber, o respeito, a capacidade de ouvir, refletir e discutir, em que todos os participantes se empenhem para alcançar um objetivo comum: a aprendizagem

significativa. Portanto, aplicar metodologias que priorizem a participação do aluno e construir práticas pedagógicas baseadas em metodologias mais interativas é, ao mesmo tempo, o desafio e a solução para a diversidade que encontramos no contexto educacional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CABRERA, W. B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa**. Dissertação em Ensino e Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica**. Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v.21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CHILD, Lauren. **Eu nunca vou comer um tomate**. Ed. Ática, 2000

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.** In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 2003. p. 25- 38.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil; Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007, 478 p.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **ANEXO 1**

### **Questionário Identificador de Saberes**

- 1) Porque nos alimentamos?
- 2) Qual a importância de uma boa alimentação?
- 3) O que sabem sobre pirâmide alimentar?
- 4) Quais as consequências de uma alimentação errada?

### **Questionário Avaliativo**

- 1) Porque nos alimentamos?
- 2) Qual a importância de uma boa alimentação?
- 3) O que sabem sobre pirâmide alimentar?
- 4) Quais as consequências de uma boa alimentação?
- 5) Acha que consegue esforçar-se em manter hábitos alimentares saudáveis?